

На правах рукописи

МУХЛЫНИНА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА

ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

19.00.07 - Педагогическая психология

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Екатеринбург - 2007

Работа выполнена на кафедре психологии ГОУ ВПО
«Уральский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор
Прядеин Валерий Павлович

Официальные оппоненты доктор психологических наук, доцент
Рогачева Татьяна Владимировна

кандидат психологических наук,
доцент
Ложкин Александр Иванович

Ведущая организация ГОУ ВПО
Южноуральский государственный
университет

Защита состоится «31» октября в 12 часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.286.07 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора психологических наук при Уральском государственном университете им. А.М.Горького по адресу: г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, комн. 248.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке Уральского государственного университета им. А.М.Горького.

Автореферат разослан « 28 » сентября 2007 года

Ученый секретарь
диссертационного совета, кандидат
педагогических наук, доцент

Попова Л.Г.

Актуальность темы исследования. Существенные изменения, произошедшие в социально-экономической жизни общества и государственно-политическом переустройстве России, предъявили новые требования к таким свойствам личности, как активность, самостоятельность, ответственность. В условиях переоценки ценностей и смены социальных идеалов проблема воспитания ответственности учащихся становится одной из приоритетных. Новые социальные условия требуют персональной ответственности человека. Обществу нужны люди, которые могут самостоятельно принимать решения и отвечать за свой выбор.

В современной психологической науке имеется ряд относительно самостоятельных направлений в изучении ответственности: ответственность как нравственная категория (Л.Кольбегр, Ж.Пиаже, Ж.-П.Сартр, Х.Хекхаузен, и др.), соотношение свободы и ответственности (К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, А.Ф.Плахотный, К.Роджерс и др.), системный подход к изучению ответственности (А.И.Крупнов, В.П.Прядин и др.), ответственность с позиций каузальной атрибуции (В.С.Агеев, К.Муздыбаев, Ф.Хайдер и др.), соотношение социальной и личной ответственности (А.Адлер, Р.Мэй, В.А.Розанова, В.Г.Сахорова, А.Г.Сpirкин и др.) становление и воспитание ответственности (З.Н.Борисова, М.В.Борцова, В.С.Мухина и др.).

Вместе с тем, несмотря на большой интерес к проблеме изучения и становления ответственности, эмпирических данных о ее воспитании явно недостаточно. Обращает на себя внимание и тот факт, что в исследованиях не нашла отражение идея комплексного воспитания ответственности у учащихся.

Современная образовательная система продолжает традиционно акцентировать свое внимание на воспитании исполнительности, а не ответственности. Педагоги осуществляют внешний контроль за выполнением заданий, приучая школьников учиться ради избежания наказания в виде получения плохой отметки, а не брать ответственность за процесс обучения на себя.

В школах часто не создаются условия для реализации основополагающих принципов ответственного отношения к обучению со стороны учащихся: «я сам отвечаю за процесс обучения» и «я учусь не потому, что этого требуют учителя и родители, а потому, что не могу не учиться».

Вместе с тем анализ существующей отечественной системы образования выявил ряд противоречий: 1) между матричной, оценочной системой обучения, формирующей навыки послушания, исполнительности, и желанием видеть учеников самостоятельными и инициативными; 2) между большим количеством требований, предъявляемых школьнику, и отсутствием равнозначного количества прав; 3) желанием подростков быть на равных со взрослыми и отсутствием взаимопонимания и сотрудничества; 4) стремлением подростков к большой самостоятельности и свободе и

неумением реализовать ее; 5) стремлением подростков к ответственности и непредоставлением ее со стороны учителей и родителей.

Все вышесказанное и определило выбор темы нашего диссертационного исследования.

Цель исследования: опираясь на лонгитюдное сопоставление структуры ответственности у старшеклассников, разработать технологическую модель по ее воспитанию и коррекции у шестиклассников на уроках и во внеурочное время.

Объект исследования – ответственность как системное качество личности.

Предмет исследования – процесс воспитания ответственности у подростков на основе учета составляющих ее компонентов.

Определяя **гипотезу исследования**, мы исходили из того, что ответственность является многомерно-функциональным качеством личности. Воспитание ответственности возможно путем повышения ее гармонических составляющих (эргичности, стеничности, интернальности, социоцентричности, осмысленности, предметности) и снижения агармонических составляющих (аэргичности, астеничности, экстернальности, эгоцентричности, субъектности). Процесс воспитания ответственности, вероятно, будет более успешным при взаимодействии учащихся, учителей и родителей, как на уроках, так и во внеурочное время.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы были поставлены следующие **задачи исследования**:

1. в русле многомерно-функционального анализа проследить изменение корреляционных связей внутри структуры ответственности у учащихся с девятого по одиннадцатый класс. Ввести в существующую модель дополнительные компоненты ответственности и определить их влияние на структуру ответственности;
2. определить факторы, сдерживающие проявление ответственности в подростковом и раннем юношеском возрасте.
3. с учетом индивидуальных психологических особенностей учащихся выработать техники групповой и индивидуальной коррекции ответственности на уроках и во внеурочных мероприятиях.

Теоретической и методологической основой исследования явилась совокупность разработанных отечественными и зарубежными учеными концепций:

- положения о системном характере качеств личности (К.А. Абульханова-Славская, И.В.Дубровина, Б.Ф.Ломов, Д.И.Фельдштейн и др.);
- положения многомерно-функциональной организации свойств и качеств личности (О.Б. Барабаш, С.М.Зиньковская, А.И.Крупнов, И.А.Куренков, В.П. Прядеин и др.) .
- личностно-ориентированный подход (И.А.Зимняя, Е.Н.Степанов, И.С.Якиманский);
- теория гуманизации и демократизации процесса воспитания (Ш.А. Амонашвили, А.Маслоу, К.Роджерс и др.)

Методы исследования. В соответствии с задачами исследования в работе использовались следующие общенаучные методы: наблюдение, формирующий эксперимент, тесты, анкеты, опросники, тренинги и психологическое консультирование, методы математической статистики - корреляционный и факторный анализ, t-критерий Стьюдента, метод сравнения площадей. Обработка эмпирических данных проводилась при помощи программ Statistika 95.

Экспериментальная база исследования. Изучение и воспитание ответственности у учащихся проводилось в школе № 198 г. Екатеринбурга. Испытуемыми были учащиеся шестых - одиннадцатых классов. К работе по воспитанию ответственности привлекалось большинство педагогов, родители. Психологическое обеспечение осуществлялось психологами школы.

Работа проводилась в несколько **этапов**:

1. этап сбора теоретического и фактического материала, касающегося выявления различных подходов к ответственности и ее воспитания, в отечественной и зарубежной литературе;
2. этап изучения изменений в структуре ответственности у учащихся с девятого по одиннадцатый класс;
3. этап проведения формирующего эксперимента, разработка технологической модели воспитания ответственности, состоящей из пяти этапов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. изучено изменение структуры ответственности у учащихся с девятого по одиннадцатый класс;
2. раскрыто психологическое содержание ответственности в единстве ее основных (динамического, эмоционального, регуляторного, мотивационного, когнитивного, результативного) и дополнительных компонентов (трудностей, стремления к выполнению ответственных дел, эмпатии, прогноза, взятия ответственности на себя);
3. на основе эмпирических данных многомерно-функционального опросника разработана технологическая модель воспитания ответственности;
4. установлено, что процесс воспитания ответственности происходит более эффективно при повышении ее гармонических и снижении агармонических составляющих в процессе взаимодействия учащихся, учителей и родителей на уроках и во внеурочных мероприятиях.

На защиту выносятся следующие положения:

1. изменение ответственности у учащихся с девятого по одиннадцатый класс выявило необходимость введения дополнительных компонентов, позволяющих более полно определить ее структуру и необходимость воспитания качества ответственности в более раннем возрасте;
2. в сравнении с другими моделями воспитания ответственности у школьников особенностью многомерно-функционального подхода является взаимодействие гармонических и агармонических составляющих ответственности. Воспитание ответственности у подростков происходит

более эффективно при одновременном повышении гармонических и снижении агармонических составляющих;

3. взаимодействие учителей, родителей и учащихся на уроках и во внеурочное время с учетом многомерно-функционального подхода отличается от существующих моделей воспитания тем, что повышает ответственность в целом.

Апробация и внедрение результатов. Основные положения и результаты исследований докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры психологии УрГПУ, педагогических советах школы № 198, на конференции «Права человека: психолого-педагогические аспекты» (Екатеринбург, 1996), научно-практическом семинаре «Новые технологии в работе школьного практического психолога: теория и реальность» (Екатеринбург, 1996), научно-практической конференции «Управление качеством образования: сущность, направления, технологии» (Екатеринбург, 2000), региональной научно-практической конференции психологов (Екатеринбург, 1999; 2000; 2003; 2004; 2005; 2006 г.г.), Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, учителей, студентов (Соликамск, 2007).

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные теоретические и практические результаты могут быть использованы психологическими службами в консультационной работе с родителями; при разработке коррекционных программ, тренингов, ориентированных на воспитание ответственности, в программах для родителей и учителей по передаче ответственности подросткам; в спецкурсах по психологии.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность, определяется предмет, объект, гипотеза и задачи исследования, раскрывается практическая значимость работы, ее научная новизна, излагаются основные положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретико-методологические проблемы исследования ответственности» проводится анализ состояния исследуемой проблемы, рассматриваются основные элементы системы воспитания ответственности школьников.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что ответственность как качество личности изучается различными науками. К проблеме ответственности обращаются представители разных наук: психологии (К.А. Абульханова-Славская, 1995, А.В. Брушлинский, 1995, А.И. Крупнов, 1987, В.П. Прядин, 1995, и др.), философии (М.М. Бахтин, 1986, Э.И. Рудковский, 1979, Э. Фромм, 1964 и др.), юриспруденции (Н.П. Дубинин, В.Н. Кудрявцев, 1989 и др.), социологии (Э. Мусаев 1988, Л.С. Шихова, 1986 и др.), педагогики (А.П. Медведицков, 1985, О.А. Петрухина, 1987 и др.). В каждой из наук есть свое видение и понимание проблемы ответственности.

В то же время было установлено, что, несмотря на большое количество работ и разнообразие подходов в изучении ответственности, вопросы комплексного исследования ответственности как системного качества личности, ее выработки и развития еще во многом остаются открытыми.

Мы считаем продуктивным положение о многомерно-функциональной организации отдельных свойств и актов поведения человека, высказанное, теоретически обоснованное и практически доказанное А.И.Крупновым в 1984-2007 годах. Он определяет ответственность как достижение результата на основе взаимодействия регуляторно - динамических компонентов (эргичность - аэргичность, стеничность - астеничность, интернальность - экстернальность) и мотивационно - смысловых компонентов (социоцентричность - эгоцентричность, осмысленность - осведомленность, предметность - субъектность).

Кроме основного структурного блока, предложенного А.И.Крупновым, мы вводим новые параметры ответственности, позволяющие более глубоко рассмотреть данное качество: стремления, трудности, эмпатия, прогноз и взятие ответственности на себя.

Под ответственностью мы понимаем «гарантирование субъектом достижения результата собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести» (В.П.Прядеин, 2001)

Проблемой воспитания ответственности занимались: у дошкольников – З.Н.Борисова, 1954; М.В.Борцова, 2007; у младших школьников – А.Д.Грибанова; В.А.Иванников, 1992; Г.Н.Сартан, 1998; Ф.Селестен, 1990 и др.; у подростков – М.Н.Аплетаев, 1983; Л.А.Косолапов, 1990; Н.В.Кузнецова, 1983; Л.А. Радзиховский, 1987; Т.П. Скребцова, 2005; Ю.В.Укке, 1990; Д.И. Фельдштейн, 1981 и др; у старшекласников – А.Г.Ковалев, 1983; С.А.Маврин, 1990; И.А.Маврина, 1990; М.А.Осипенко, 1990; Н.И.Скорбилина, 1987; И.Г.Шендрик, 1987 и др.

Ответственность вырабатывали в ходе проведения уроков: математики – В.А.Буцик, М.П.Лопчин, 1983; А. Г. Гудельман, 1983; М.И.Сырецкий, 1983 и др.; физики – И.Д.Зверев, 1983; иностранных языков - К.С.Пахомова, 1990; в ходе спортивных соревнований - А.Д.Ганошкина, 1972; при овладении художественной деятельностью – С.П.Иванов, 1987 и т.п.

Об ответственности можно говорить, когда человек делает дело потому, что не может этого не делать. Если же он что-то делает из-за боязни наказания или за награду, то можно говорить о внешней мотивации деятельности. Мы разделяем мнение К.А.Абульхановой-Славской (1991) о том, что исполнительный человек сделает ровно столько, сколько ему поручат, сколько предписано инструкцией и правилами, а ответственный человек берет на себя решение задачи в целом, а не отдельных ее звеньев.

В главе приводится характеристика основных методик исследования: вопросник «Ответственность» (В.П.Прядеин); методика экспресс-диагностики ответственности (В.П.Прядеин); опросник уровня субъективного контроля (УСК); 16-факторный личностный вопросник Р. Кеттелла; тест незавершенных предложений; тренинговый метод; методы

воспитательного воздействия (метод убеждений, метод упражнений, метод оценки и самооценки).

Во **второй главе** «Эмпирическое исследование ответственности у школьников» представлены результаты лонгитюдного сопоставления структуры ответственности у учащихся с девятого по одиннадцатый класс. Рассмотрены корреляционные связи и факторная структура ответственности.

Анализ результатов исследования группы учащихся в течение трех лет.

1. *Регуляторно-динамический* компонент ответственности. В *девятом классе* положительные эмоции при выполнении ответственных дел повышают активность учащихся, стеничность - эргичность ($r=0,43^*$). Связь между эргичностью и аэргичностью ($r=-0,50^*$), свидетельствует о том, что учащиеся могут быть как активными, так и пассивными при выполнении ответственных дел. В *десятом классе* выявленная связь между астеничностью и экстернальностью ($r=0,55^*$) показывает, что зависимость учащихся при выполнении ответственных дел вызывает у них отрицательные эмоции. В *одиннадцатом классе* связь интернальности с эргичностью ($r=0,51^*$) и стеничностью ($r=0,57^*$) свидетельствует, что независимость при выполнении ответственных дел у учащихся повышает активность и позитивные эмоции. Негативные эмоции при выполнении ответственных дел снижают активность, связь астеничности и аэргичности ($r=0,46^*$).

2. В *мотивационно-смысловом* компоненте ответственности на протяжении трех лет у учащихся прослеживается связь между социоцентричностью и предметностью, т.е. наличие социоцентрической мотивации повышает общественно значимый результат. Степень значимости связей от *девятого к одиннадцатому классу* повышается: ($r=0,47^*$) - в девятом классе; ($r=0,46^*$) - в десятом классе и ($r=0,65^{**}$) - в одиннадцатом. У учащихся в *десятом классе* наблюдается связь между эгоцентричностью и осмысленностью ($r=0,43^*$). В то же время к *одиннадцатому классу* наличие социоцентрической мотивации ведет к достижению общественно значимого результата ($r=0,43^*$) и личностно значимого результата ($r=0,49^*$).

3. Сопоставление *регуляторно-динамических и мотивационно-смысловых* компонентов ответственности у учащихся показало, что у учащихся в *девятом классе* эгоцентрическая мотивация ($r=-0,68^{**}$) и осведомленность ($r=0,67^{**}$) связаны с аэргичностью. Недостаточное понимание ответственности учащихся девятого класса ведет к тому, что они не берут на себя ответственность и имеют высокую зависимость от окружающих ($r = 0,44^*$).

В *десятом классе* социоцентрическая мотивация вызывает у учащихся отрицательные эмоции ($r=0,44^*$). Недостаточно сформированное представление об ответственности учащихся увеличивает их пассивность ($r = 0,53^*$) и отрицательные эмоции ($r=0,57^{**}$) при необходимости выполнять ответственное дело. Достижение общественно значимого результата в ответственных делах вызывает положительные эмоции ($r=0,46^*$). В *одиннадцатом классе*, учащимся важен личностно значимый результат в ответственных делах. При его достижении увеличивается активность

школьников ($r = 0,43^*$). Связь осведомленности с интернальностью ($r = 0,48^*$) и стеничностью ($r = 0,57^{**}$) говорит о том, что они становятся менее зависимыми от внешних обстоятельств, от окружающих людей. В то же время, если они берутся за ответственное дело, то испытывают положительные эмоции, хотя суть ответственности еще до конца не понимают.

4. Сопоставление **факторных** структур ответственности в 9, 10 и 11 классах (см. табл.) показывает, что у *учащихся 9-го класса, первый фактор* наибольшим количеством значимых факторных весов представлен агармоническими составляющими ответственности: личностные трудности, недостаточное понимание сути ответственности, ощущение зависимости от внешних обстоятельств и окружающих людей, эгоцентрическая мотивация и пассивность не способствуют повышению активности при выполнении ответственных дел (факторный вес эргичности находится в оппозиции к остальным параметрам). Во *втором факторе* наибольший вес имеет предметность, приближается к ней по значимости показатель интернальности и социоцентричности. По-видимому, независимость от внешних обстоятельств и окружающих людей, наличие социоцентрической мотивации способствуют достижению общественно значимого результата в ответственных делах. Второй фактор можно назвать фактором ответственности. По *третьему фактору* наибольший вес имеет субъектность, высокие веса у стеничности и смысловых стремлений. Достижению личностно значимого ответственного результата у девятиклассников способствуют положительные эмоции и стилевое стремление. Учащимся девятого класса присуще недостаточное представление о сути ответственности. Ни один из факторных весов осмысленности не достиг значимых величин. Вместе с тем они склонны достигать общественно значимого ответственного результата при взятии ответственности на себя и при положительных эмоциях.

У *учащихся десятого класса*, как и в девятом, *первый фактор* представлен наибольшими агармоническими весами и показывает зависимость ответственности школьников от трудностей. Этот факт при наличии отрицательных эмоций и экстернальной регуляции определяет то, что результативная часть ответственности не реализуется (нет значимых весов). *Второй фактор*, как и у девятиклассников, говорит об ответственности. Он представлен практически всеми гармоническими составляющими. Вместе с тем когнитивный компонент ответственности отсутствует, что говорит, как и у девятиклассников, о желании брать ответственность и достигать ответственного результата, но без четкого осознания ее сути. *Третий фактор* представлен личностно значимым ответственным результатом. В десятом классе так же, как и у девятиклассников, не прослеживается четкое понимание сути ответственности, но наблюдается стремление ее достигнуть при наличии социоцентрической мотивации.

В *одиннадцатом классе* в *первом факторе* появляется осмысленность,

но она же, по-видимому, и не приводит к достижению результата. *Второй фактор* можно проинтерпретировать как фактор динамической пассивности. Во многом этому способствуют трудности и отсутствие стремлений. В *третьем факторе* у учащихся одиннадцатого класса наибольший вес приобретают гармонические составляющие: предметность, социоцентричность, эргичность. Наличие социоцентрической мотивации, активность учащихся способствуют достижению общественно значимого и личностно значимого результата в ответственных делах. Вместе с тем полной гармонической структуры, несмотря на достижение ответственного результата, у одиннадцатиклассников пока еще нет.

Таблица

Факторная структура ответственности у учащихся с девятого по одиннадцатый класс

Компоненты	Показатели	9 класс			10 класс			11 класс		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
Динамический	Эргичность	-79			-51	56				54
	Аэргичность	61					-50		78	
Эмоциональный	Стеничность			74		53		62		
	Астеничность				83				72	
Регуляторный	Интернальность		63			62		72		
	Экстернальность	65			76					
Мотивационный	Социоцентричность		58							82
	Эгоцентричность	66			56					
Когнитивный	Осмысленность				50			76		
	Осведомленность	83			59		-50	73		
Результативный	Предметность		70			74				82
	Субъектность			87			-80			70
Стремление	Стилевое			78					-61	
	Мотивационное					53		71		
Трудности	Личностные	82			76				73	
	Операциональные		-51		70				57	

Примечание: нули, запятые и незначимые факторные веса опущены.

В главе приводятся результаты корреляционных связей между основными структурными компонентами ответственности и личностными качествами по методике Р.Кеттелла. Анализ показал, что раздражительность, тревожность, чувство вины при выполнении ответственных дел не способствуют достижению результата и снижают гармонические показатели ответственности. В то же время смелость и волевые качества повышают активность, положительные эмоции и ощущение независимости при выполнении ответственных дел. Сопоставление параметров ответственности с помощью *t-критерия Стьюдента* показало, что по уровню пассивности девятиклассники превосходят десятиклассников, а по достижению личностно значимого результата десятиклассники превосходят девятиклассников. Других достоверных связей выявлено не было.

Изучив корреляционные связи и проследив изменение факторной структуры ответственности у учащихся с девятого по одиннадцатый класс, мы пришли к выводу, что четкого представления об ответственности у учащихся не сформировано. Истинную суть ответственности они понимают недостаточно. Стремясь к достижению общественно и личностно значимого результата в ответственных делах, они не всегда соотносят свои желания и возможности. Перед нами, таким образом, встал вопрос: какие обстоятельства препятствуют, а какие могут способствовать полноценной реализации ответственности? Этим был определен следующий этап исследования ответственности – увеличение количества рассматриваемых параметров, связанных с качественной и содержательной стороной ответственности.

Анализ *дополнительных компонентов* ответственности показал, что они содействуют повышению ответственности в целом. Активность учащихся при выполнении ответственных дел повышается при наличии у них интуиции, экстраполяции, эмпатии и взятия ответственности на себя. При этом эмпатия и взятие ответственности на себя увеличивают у учащихся положительные эмоции при выполнении ответственных дел. Экстраполяция, эмпатия к окружающим и взятие ответственности на себя повышают независимость учащихся при выполнении ответственных дел. Умение просчитать конечный результат повышает у учащихся саму суть понимания ответственности. Наличие у учащихся эмпатии, экстраполяции и умение взять ответственность на себя повышает социоцентрическую мотивацию, способствует достижению общественно значимого результата в ответственных делах.

Рассмотрев изменение структуры ответственности у учащихся с девятого по одиннадцатый класс, мы пришли к выводу: структура ответственности у учащихся с девятого по одиннадцатый класс изменяется, от простого стремления быть полезными они приходят к достижению общественно значимого ответственного результата. В то же время во всех трех классах можно отметить недостаточное понимание сути ответственности. Проанализировав все данные, мы пришли к выводу, что ответственность необходимо развивать в более раннем возрасте. Поскольку в школе отсутствуют начальные классы, мы решили проводить формирующий эксперимент у учащихся шестого класса.

В **третьей главе** «Воспитание и коррекция ответственности учащихся» дается описание формирующего эксперимента по воспитанию ответственности у учащихся.

Мы полагаем, что развитие ответственности возможно только в естественных условиях: в ходе реальной деятельности и жизнедеятельности, в ходе хорошо спланированного естественного эксперимента с включением в него механизма взаимодействия и сотрудничества всего коллектива школы (администрации, учителей, классных руководителей, психологов) и родителей, в ходе учебной и внеклассной работы.

Работа с учащимися проводилась в несколько этапов (см. рис.1):

1 – предварительный: подготовка к формирующему эксперименту. Изучение литературы. Предварительное тестирование учащихся (уровень субъективного контроля, 16-факторный опросник Кеттелла, экспресс-диагностика ответственности, проявлений свойств нервной системы и искренности). Разработка инструкций для учащихся, классных руководителей и родителей;

2 – диагностический: тестирование учащихся по многомерно-функциональному опроснику ответственности, анкетирование родителей, тестирование родителей по оценке ответственности своего ребенка, выделение групп учащихся с высокими и низкими показателями ответственности;

3 – взаимодействия: целью данного этапа явилось обеспечение единого подхода со стороны учителей, родителей, классных руководителей к воспитанию ответственности у школьников. Цель достигалась в процессе взаимодействия всех участников образовательного процесса. Для этого родители посещали уроки и внеклассные мероприятия, учителя общались с родителями и учащимися не только на уроках, но и во внеурочное время. Психологи являлись связующим звеном, обеспечивающим единство взглядов и требований к ребенку со стороны родителей и учителей, как на уроках, так и во внеурочное время. Другими словами, на этом этапе вырабатывалось единство согласованных действий, не вызывающих возражения всех сторон образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей, классных руководителей, администрации школы);

4 – технологический: воздействие на снижение агармонических и повышение гармонических составляющих ответственности у школьников, проведение тренинговых модулей, индивидуальной и групповой работы на уроках и во внеурочное время, передача контроля за процессом обучения от взрослых к детям, переход от исполнительности к ответственности;

5 – результирующий: учащиеся сами начинают отвечать за процесс обучения, повторное тестирование и сравнение результатов, анализ задач, поставленных самими учащимися на будущее.

В самом начале работы учащимся шестого класса было предложено заполнять специальные дневники, где они должны были планировать каждый свой день и делать анализ выполнения намеченного. Дневниковые записи один раз в неделю анализировались совместно с психологом школы. Уже через месяц с начала естественного, формирующего эксперимента учащиеся начали делать отметки на специальном экране, вывешенном на всеобщее обозрение, о ходе выполнения личных обязательств и выполнении домашних заданий. Таким образом, на предварительном этапе мы работали над укреплением исполнительности и реализацией самообязательств, т.е. осуществлялся синтез исполнительности с элементами ответственности.

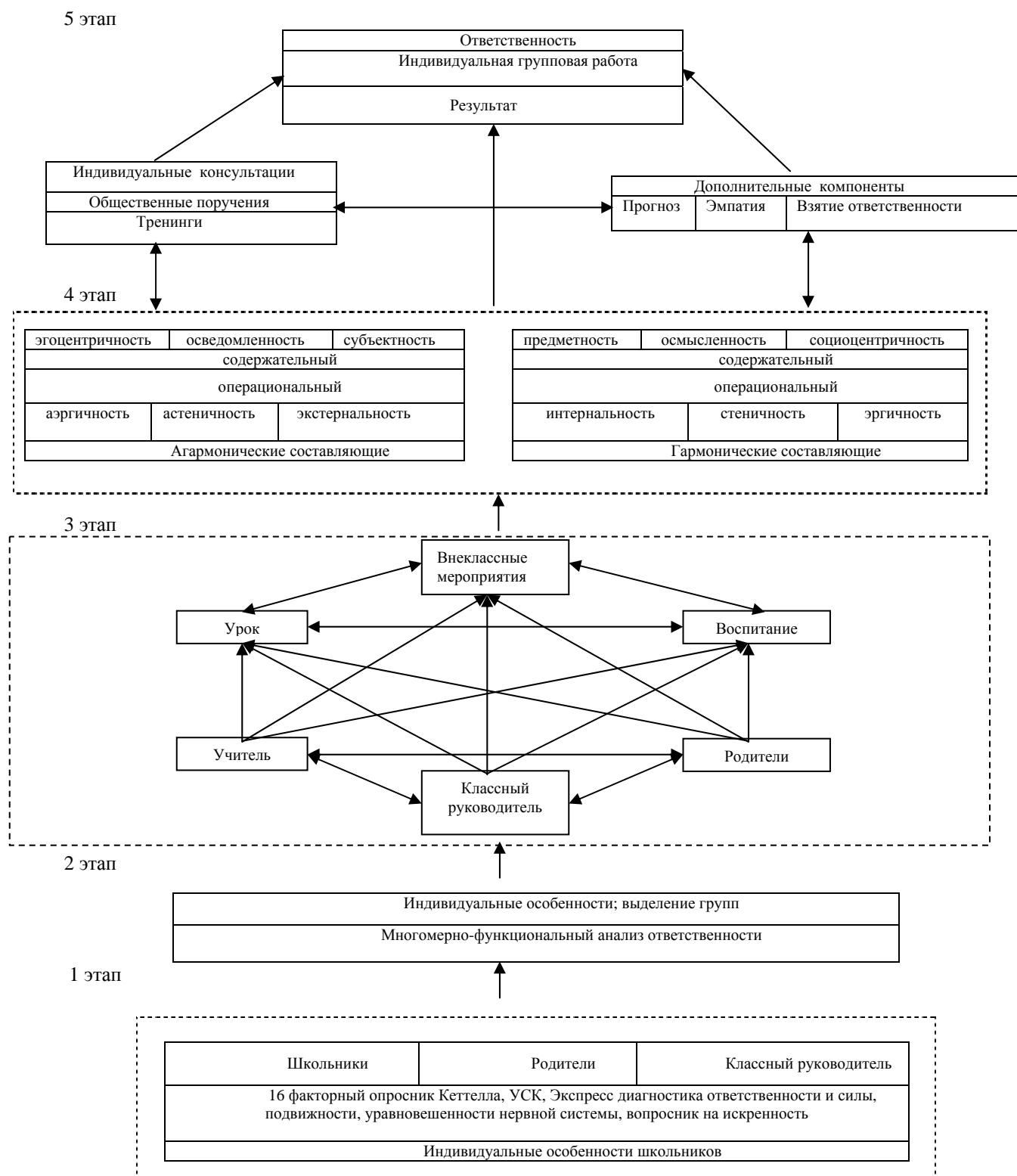


Рис. 1. Технологическая модель воспитания ответственности

На втором этапе работы (конец октября) учащиеся были опрошены по многомерно-функциональному опроснику ответственности. По результатам были просчитаны площади гармонических и агармонических составляющих ответственности в регуляторно-динамическом и мотивационно-смысловом аспектах. Все учащиеся класса по показателям ответственности квартильпроцентным способом были разделены на группы с низкими и высокими показателями по субъектно и общественно значимому ответственному результату. В нашу задачу входило поднять как общий уровень ответственности в классе, так и подтянуть уровень менее ответственных учеников до среднего. Для всего класса и для группы менее ответственных учащихся были продуманы специальные задания.

Осмысленность ответственности у учащихся достигалась анализом в индивидуальной беседе безответственных поступков. Результативный компонент ответственности первоначально отслеживался на основе анализа дневниковых записей по реализации намеченного. Если учащийся получал неудовлетворительную отметку за работу, мы совместно с ним искали причину этого, анализировали, сколько времени он потратил на подготовку к урокам и на отдых.

Для учителей и классных руководителей, работающих с данным классом, были разработаны специальные инструкции по выработке ответственности. Учителям предлагалось придерживаться индивидуального подхода к ученикам с учетом их личностных характеристик. Они были ознакомлены с особенностями личностной сферы каждого ученика. С ними проводились семинары и личные беседы.

Работа с учащимися по воспитанию ответственности на уроках и во внеурочное время. На разных уроках учащимся предлагался ряд заданий, выполнение которых не являлось обязательным и не влияло на отметку. Задания были направлены на развитие свободы выбора и взятие ответственности на себя за сделанный выбор. Учащимся было важно самим принимать решение о выполнении задания. В ходе работы нарастало число учащихся, которые брались за выполнение заданий добровольно. Из анализа бесед с учащимися выяснилось, что если задания являются нетрадиционными (например, составить диктант по географии и провести его для всего класса или сделать иллюстрацию к стихотворению), то они способствуют воспитанию социоцентрической мотивации, активности и достижению общественно и личностно значимого результата.

К урокам географии, литературы, биологии, истории учащиеся самостоятельно подбирали дополнительный материал и делали сообщения, по материалам которых проводились дискуссии. Школьники учились задавать вопросы и отстаивать свою точку зрения. В ходе работы мы видели, что учащиеся учатся высказывать свою точку зрения и брать на себя ответственность, поскольку не боятся получить отрицательную отметку.

Согласно замыслу нашего исследования, воспитание ответственности проходило и во *внеклассных мероприятиях*, для успеха которых особенно значима свобода выбора и добровольность. Подготовка к внеклассным

мероприятиям: «Колесо истории», «День здоровья», «Новый год» - способствовала воспитанию таких гармонических составляющих ответственности, как эмпатия, социоцентрическая мотивация, экстраполяция, активность и повышение положительных эмоций. Важным звеном в воспитании ответственности стали образовательные поездки учащихся в Санкт-Петербург. Учащиеся в них получали дополнительные знания и учились самостоятельности. Для этого они получали задания, а вечером делали сообщения о проделанной работе в городе на исторических маршрутах. От того, как выполнял задание каждый, во многом зависел конечный результат. Учащиеся старались проявить активность, быть ответственными, так как они представляют не только себя, но и школу, и город. Такие поездки создавали условия учащимся для проявления своей самостоятельности и ответственности. Во-первых, рядом не было родителей, которые пытались их контролировать и многое решать за них, во-вторых, от работы каждого зависел групповой результат (социоцентрическая мотивация, общественно значимый результат).

С учащимися мы проводили тренинговые модули. В ходе работы особое внимание уделялось учащимся с низкими показателями по предметно и субъектно-значимому результату в ответственных делах.

Тренинговых занятия способствовали: повышению самооценки, осознанию того, что трудности есть у всех и их нужно учиться преодолевать, помогали выявить качества, мешающие и помогающие уверенному и ответственному поведению, снимали личностные и операциональные трудности.

В ходе работы учащиеся начинали понимать, что проблемы, беспокоящие их, тревожат и других людей, что есть в жизни ситуации, когда кроме них никто не сможет принять решение, т. е. они начинали подходить к осознанию смысла ответственности.

Одновременно проводилась *работа с родителями* детей, принимавших участие в эксперименте. Родителей мы знакомили с теорией и практикой воспитания ответственности, подчеркивали, что самостоятельность и ответственность, неразрывно связанных между собой. Объясняли, что если ребенок принимает самостоятельное решение, то он будет нести за него ответственность.

Подросткам необходима самостоятельность, но без поддержки и опыта взрослых, в первую очередь родителей, им не обойтись. В подростковом возрасте дети всегда хотят и стремятся быть самостоятельными, однако не желают нести ответственность за свои поступки. Они способны нести большой круг обязанностей, однако родителям необходимо выделить им свою «территорию», за которую они бы несли ответственность. Признание взрослости ребенка, осознание им полезности себя для других, возможности доставления радости другим посредством сделанной им работы стимулируют его ответственность. Поэтому одна из задач, которую мы ставили перед собой, это развитие у родителей мотивации на воспитание самостоятельности и ответственности у детей.

Совместно с В.П.Прядеиным и Л.П.Табатчиковой нами было изучено соотношение уровня ответственности по данным самооценки школьников и оценки ответственности детей родителями. Выяснилось, что для успешного формирования ответственности ребенка необходимо создать ситуацию самостоятельного выбора ими заданий, осознания важности и необходимости своей деятельности не только для самого себя, но и для окружающих. Все полученные данные были нами разбиты квартильпроцентным способом на полярные группы. Сравнивая результаты самооценки, мы наблюдали, что учащиеся оценивают себя выше (16,8), чем оценивают их родители (14,5). По-видимому, дети уже готовы к большей самостоятельности и ответственности, а родители еще не осознали этого.

Проанализировав ответы учащихся и родителей на вопрос, что мешает им быть более ответственными, мы не смогли выделить существенную разницу в ответах учащихся, попавших в группу более ответственных и менее ответственных. Наиболее часто встречающиеся ответы: лень, опека со стороны родителей, недоверие и т.д. Другими словами, оценка качественных характеристик безответственности и ее причины одинаковы как у родителей, так и у их детей. Причем они не дифференцируются между группами более ответственных и менее ответственных детей.

Соотнося полученные данные с дополнительными характеристиками родителей, полученными от руководства школы, мы смогли говорить о том, что учащиеся, попавшие в группу с низким уровнем ответственности, учатся не в полную силу, это обусловлено в одних случаях чрезмерной опекой, в других - бесконтрольностью. У многих подростков постоянных поручений по дому нет, отсюда у них отсутствуют условия для развития ответственности. Учащиеся с высокой степенью ответственности, как правило, учатся хорошо. Кроме общеобразовательной школы, эти дети занимаются в музыкальной школе или посещают спортивные секции. Дома они имеют постоянные поручения: от наведения порядка в своей комнате до заботы о младших братьях и сестрах. К мнению этих подростков в семье прислушиваются. Ответственные дети умеют более рационально распределять свое время, имеют более стабильный режим дня. В группе малоответственных учащихся режима дня не придерживаются.

В своей работе мы пытались донести до родителей мысль о том, что если они хотят видеть детей более ответственными, то нужно избавляться от излишней опеки, не бояться делегировать ответственность, давать возможность выбора, принятия самостоятельных решений. Родителям предлагалось не принимать решение за ребенка и учиться получать удовлетворение от принятия решений ребенком.

Уже в одиннадцать - двенадцать лет когда ребенок начинает по-новому осознавать свою автономность и самостоятельность, родители должны были понять, что передача ребенку ответственности за его поведение дает ему возможность выработать наиболее верные формы поведения, позволяющие заботиться о себе и окружающих.

Далее в главе приведены результаты *исследования учащихся шестого класса* до формирующего эксперимента и после. В течение учебного года мы дважды проводили замеры ответственности у учащихся шестого класса (октябрь - начало учебного года и май - конец учебного года). В начале и конце года анализировались результаты: как всего класса, так и индивидуальные результаты. У каждого ученика были просчитаны площади гармонических и агармонических составляющих ответственности, были составлены индивидуальные характеристики. Учащиеся класса были поделены квартильпроцентным способом на полярные группы по субъектно- значимому и предметно-значимому ответственному результату.

На основе результатов полученных в октябре, строилась индивидуальная и групповая работа по снижению агармонических и увеличению гармонических составляющих ответственности.

Анализ результатов мотивационно-смысловых составляющих ответственности показал, что в группе учащихся с высокими показателями общественно значимого ответственного результата площадь, образованная гармоническими составляющими (предметностью, социоцентричностью, осмысленностью) почти в 1,5 раза превышает площадь агармонических составляющих (эгоцентричность, осведомленность, субъектность). В группе учащихся с низкими показателями общественно значимого ответственного результата площадь агармонических составляющих превышает площадь гармонических составляющих, что позволяет говорить о их меньшей ответственности.

В регуляторно-динамической составляющей ответственности площади гармонических составляющих (эргичность, стеничность, интернальность) превышают площади агармонических составляющих (аэргичность, астеничность, экстернальность). Учащиеся с высоким показателем общественно значимого ответственного результата при выполнении ответственных дел испытывают положительные эмоции и понимают суть ответственности, которую берут на себя. В обеих полярных группах у учащихся наблюдается низкая эгоцентрическая мотивация при выполнении ответственных дел, они независимы от окружающих людей и обстоятельств (высокий показатель интернальности) при выполнении ответственных дел. У учащихся с низким показателем субъектности, при выполнении ответственных дел активность низкая. Положительные эмоции возникают ситуационно, представление об ответственности размытое. Учащиеся с высоким показателем субъектности проявляют ситуационную активность; при выполнении ответственных дел, соответственно, положительные эмоции возникают у них в зависимости от ситуации, но учащиеся понимают суть ответственности.

Анализ дополнительных показателей ответственности: трудностей, стремлений, эмпатии и прогноза - показал, что в группе учащихся с низким показателем общественно значимого ответственного результата данные параметры проявляются ситуационно. В полярной группе с высокими значениями предметности операциональные трудности не влияют на

выполнение ответственных дел, личностные трудности и интуиция носят ситуационный характер. Учащиеся данной группы стремятся к выполнению ответственных дел, просчитывают результат своих действий, эмоционально сопереживают близким и окружающим, от ответственности не уходят и не ищут оправдательных причин в случае неудачи. Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что в группе учащихся с высокими показателями предметности гармонические составляющие превышают агармонические.

В группах учащихся с высоким и низким показателями субъектности площади гармонических составляющих превышают площади агармонических составляющих. Трудности, с которыми сталкиваются учащиеся обеих полярных групп, влияют на них ситуационно. В обеих полярных группах школьники просчитывают результаты своих действий и несут ответственность за их последствия. В группе учащихся с низким показателем субъектности стремление стилевое и смысловое, эмпатия к близким и окружающим проявляются непостоянно. У учащихся с высоким показателем субъектности данные показатели имеют высокое значение. Анализ показателей позволяет сделать вывод, что в группах учащихся с высоким и низким показателями ответственности гармонические составляющие превышают агармонические. Вместе с тем мотивационно-смысловая составляющая ответственности преобладает у лиц с высокими значениями общественно значимого ответственного результата.

Нас интересовала работа не только с менее ответственными подростками, но и со всем классом в целом. По средним данным гармонических и агармонических составляющих был построен график (рис. 2). К концу учебного года, после формирующего эксперимента, у класса в целом произошло увеличение всех гармонических показателей. Агармонические показатели частично снизились, частично повысились.

Кроме того, мы сравнили площади составляющих ответственности у учащихся в начале и конце учебного года (рис. 3). Полученные результаты показывают, что площади гармонических составляющих ответственности у учащихся шестого класса к концу учебного года увеличились. В регуляторно-динамической составляющей ответственности с 48,5 (начало) до 52,3 (конец). В мотивационно-смысловой составляющей ответственности площади увеличились с 46,0 (начало) до 52,0 (конец). В то же время площади агармонических составляющих ответственности в регуляторно-динамической составляющей ответственности практически не изменились 32,6 (начало) и 33,3 (конец). В мотивационно-смысловом компоненте ответственности они снизились с 33,7 (начало) до 31,5 (конец). Полученные данные позволяют говорить об эффективности направления работы по повышению гармонических составляющих ответственности в русле многомерно-функциональной организации отдельных свойств и качеств личности.

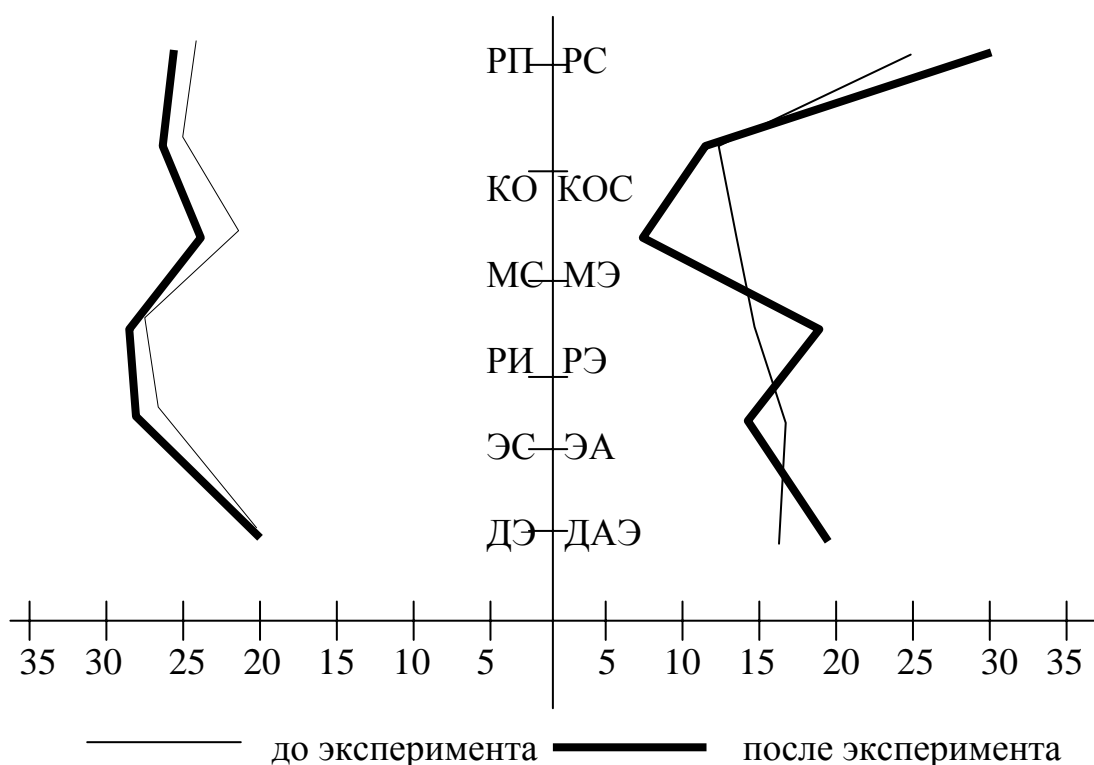


Рис. 2. График изменения гармонических и агармонических составляющих ответственности у учащихся 6-го класса до формирующего эксперимента и после

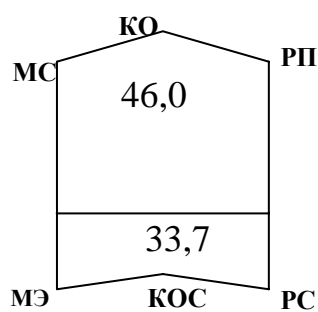
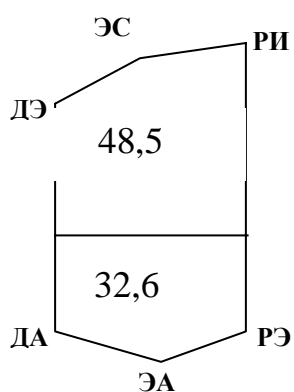
Регуляторно-динамический компонент. Гармонические составляющие: ДЭ - динамическая эргичность; ЭС-эмоции стенические; РИ - регуляторная интернальность. Агармонические составляющие: ДА - динамическая аэргичность; ЭА - эмоции астенические; РЭ - регуляция экстернальная.

Мотивационно-смысловой компонент. Гармонические составляющие: МС - мотивация социоцентрическая; КО - когнитивная осмысленность; РП - результат предметный. Агармонические составляющие: МЭ - мотивация эгоцентрическая; КОС - когнитивная осведомленность; РС - результат субъектный.

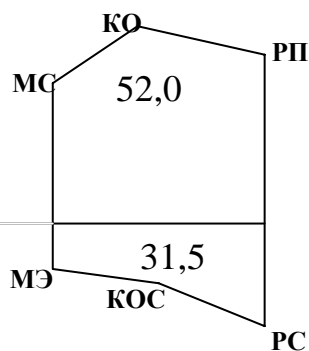
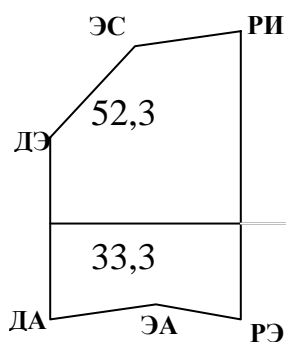
Поскольку в школе отсутствуют параллельные классы, в качестве контрольной группы мы взяли семиклассников, т.к. они находятся в общей образовательной среде (учатся у тех же учителей, участвуют в тех же общешкольных мероприятиях) с учащимися шестого класса.

Сравнительный анализ средних данных показателей гармонических составляющих ответственности у учащихся шестого и седьмого класса на конец учебного года выявили: показатель эргичности учащихся при выполнении ответственных дел оказался одинаковым (20). У учащихся шестого класса выше показатели: стеничности (28), у семиклассников (25,9); интернальности (28,5), у семиклассников (25,1); социоцентрической мотивации (23,7) у семиклассников (21,1); и предметности (26,7) у семиклассников (23,3). Кроме того, для шестиклассников более важен субъектно-личностный результат в ответственных делах (30,6), у

1. Шестой класс, начало учебного года



2. Шестой класс, конец учебного года



3. Седьмой класс, конец учебного года

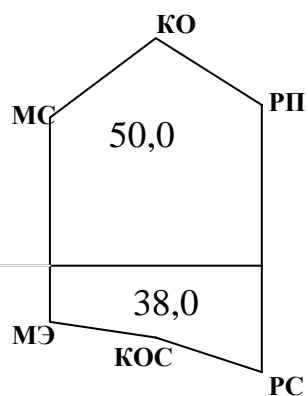
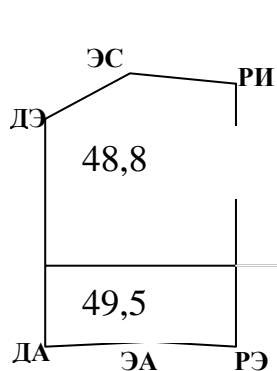


Рис. 3. Площади гармонически и агармонических составляющих ответственности у учащихся шестого и седьмого классов.

семиклассников (24,5). Степень понимания ответственности у учащихся примерно на одном уровне: у шестиклассников (27,1), у семиклассников (27,6). Сравнение площадей гармонических составляющих ответственности показало (см. рис.3), что на конец учебного года результаты в регуляторно-динамической составляющей ответственности 52,3 (у шестиклассников) и 48,8 (у семиклассников). В мотивационно-смысловой составляющей ответственности площади гармонических составляющих у учащихся шестого класса (52,0), у семиклассников (50,0).

К концу учебного года учащиеся шестого класса превзошли семиклассников по уровню развития большинства составляющих ответственности, для них становится более значимым достижение личностно и общественно значимого ответственного результата. Они лучше начинают понимать суть ответственности. В лонгитюдном исследовании ответственности у учащихся с 9 по 11 класс мы наблюдали, что только к одиннадцатому классу учащиеся достигали аналогичных результатов.

Таким образом, в диссертационной работе была высказана и подтверждена гипотеза, что, ответственность является многомерно-функциональным качеством личности, при ее воспитании необходимо учитывать как основные, так и дополнительные компоненты. При взаимодействии учащихся, учителей и родителей, как на уроках, так и во внеурочное время гармонические составляющие ответственности повышаются.

Разработанная технологическая модель воспитания ответственности показала свою эффективность.

Выводы.

1. Сопоставление параметров ответственности учащихся девятого, десятого и одиннадцатого классов показало, что структура ответственности изменяется. Вместе с тем, полной гармонической структуры, несмотря на достижение ответственного результата, нет и у одиннадцатиклассников. Воспитание ответственности необходимо начинать в более раннем возрасте. Для этого необходимо учитывать дополнительные компоненты: способность прогнозировать достигаемый результат, эмпатию и стремление брать ответственность на себя.

2. Система мероприятий, связанных с уменьшением роли агармонических составляющих ответственности и повышением гармонических: индивидуальные консультации, общественные поручения, тренинговые занятия, взятие ответственности учащимися на себя за процесс обучения - приводит к опережающему развитию ответственности.

3. Комплексный подход к воспитанию ответственности, взаимодействие школьников, учителей, родителей, классных руководителей в процессе уроков и внеклассных мероприятий, а также изменение отношения к воспитанию ответственности ребенка в семье могут обеспечить становление ответственности в целом.

Публикации по теме диссертации.

Публикации в ведущих рецензируемых научных изданиях

1. *Мухлынина, О. В.* Воспитание ответственности у подростков на основе многомерно-функционального подхода / О.В. Мухлынина // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской Академии образования. Приложение. 2007 № 2(6) - С. 73-80.

Научные статьи и публикации:

1. *Мухлынина, О. В.* К соотносимости параметров социальной и правовой ответственности / О.В. Мухлынина, В.П. Прядеин // Права человека: психолого-психологические аспекты. Тез. докл. и сообщ. науч. конф. 25-27 января 1996 г. Екатеринбург, УрГУ, 1996. – С. 18-20.

2. *Мухлынина, О.В.* Динамика дезадаптационных проявлений у учащихся средней школы /О.В. Мухлынина, В.В.Фадеев // Журнал практического психолога - № 5, М., 1997. – С. 40-45.

3. *Мухлынина, О. В.* Соотношение уровня ответственности по данным самооценки школьников и их родителей / О.В. Мухлынина, В. П. Прядеин, Л.П. Табатчикова // Новые технологии в работе школьного практического психолога. Теория и реальность. - Екатеринбург, 1997. – С. 52-55.

4. *Мухлынина, О. В.* Комплексное рассмотрение параметров ответственности у старшеклассников /А. И. Крупнов, К. В. Камышников, О. В. Мухлынина, В. П. Прядеин // Пасхи: Научно психологический журнал / Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 1998 № 2. – С. 84 – 92.

6. *Мухлынина, О. В.* Изучение ответственности у учащихся различных возрастных групп / О.В. Мухлынина // Практическая психология, 98 т.1: Матер. региональной науч.-практ. конф. 30 марта-3 апреля 1998г. Г.Екатеринбург / Урал.гос.пед. ун-т; отв.ред. С.А.Минюрова, Екатеринбург, 1998. – С. 60-61.

7. *Мухлынина, О. В.* Нравственность как основа духовности и ответственности /О. В. Мухлынина // Воспитание духовности: ценности и традиции: докл. и тез. Второй Всероссийской конференции, 15 апреля 1998, Урал. гос. проф-пед ун-т, Екатеринбург, 1999. - С. 259 – 260.

8. *Мухлынина, О.В.* Влияние трудностей на ответственность в старшем подростковом возрасте / О.В. Мухлынина // Материалы научной конференции: «Кризисные состояния: возникновение, проявление, пути выхода» 12-13 мая 1999, Уральский гуманитарный институт, Екатеринбург, 1999. – С. 37-38.

9. *Мухлынина, О. В.* Лонгитюдное сопоставление связей стремлений с операциональным и содержательным аспектом ответственности / О.В. Мухлынина // Практическая психология, 99. т.2: Матер. Науч.-практ. конф. 30 марта – 1 апреля 1999 г., г. Екатеринбург, / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1999. – С . 170-171.

10. *Мухлынина, О. В.* Ответственность как одно из средств управления поведением / О.В. Мухлынина // Управление качеством образования: сущность, направления, технологии: Матер. Науч.-практ. Конф. 6-7 июня 2000 г. Ч 2, Екатеринбург, 2000. – С . 56 – 62.

11. Мухлынина, О. В. Формирование ответственности как одного из важнейших качеств личности / О.В. Мухлынина // Психология и психофизиология активности и саморегуляции поведения и деятельности человека: сборник научных трудов; отв. ред. В.П. Бояринцев. Екатеринбург, 2001. – С. 29 – 35.

12. Мухлынина, О. В. Сопоставление личностных и многомерно - функциональных характеристик ответственности в раннем юношеском возрасте / О.В. Мухлынина, В.П. прядеин // Пасхи: Научно психологический журнал / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. № 2, 2001. – С. 31 - 35

13. Мухлынина, О. В. Работа с учащимися и их родителями по передаче ответственности / О. В. Мухлынина // Практическая психология- 2003. Матер. науч.-практ.конф. 27-28 марта 2003/ Урал.гос.пед.ун-т - Екатеринбург, 2003. - С. 83 - 85.

14. Мухлынина, О. В. Роль семьи в развитии ответственного ребенка /О.В. Мухлынина// Практическая психология 2004. Материалы региональной научно-практической конференции. Екатеринбург 2004. – С. 141 – 142.

15. Мухлынина О. В. Субъективный контроль и ответственность человека за свой жизненный путь / О.В.Мухлынина, Е.Н. Костарева/ Пасхи: научный психологический журнал / Урал. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2004. – С.21-26.

16. Мухлынина, О. В. Воспитание и коррекция ответственности у школьников (в русле многомерно-функционального подхода) / О.В. Мухлынина // Воспитательная работа: психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса в средне-специальных учебных заведениях. Сборник научных работ. Первоуральск, 2005. – С. 44-52.

17. Мухлынина, О. В. Изучение и воспитание ответственности у учащихся на основе многомерно-функционального анализа /О. В. Мухлынина// Проблемы активности и саморегуляции личности. Сборник научных трудов. Екатеринбург, 2006. – С. 103-122.

18. Мухлынина, О. В. Воспитание ответственности у школьников во взаимодействии с учителями и родителями /О.В. Мухлынина // Ученые записки. Выпуск 6: Материалы Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, учителей, студентов. Проблема регионального образования от ДОУ до вуза в условиях Верхнекамья. 26-27 апреля 2007. 4.2./ ГОУВПО «Соликамский государственный педагогический институт». – Соликамск, 2007. – С. 193 - 200.

Подписано в печать 27.09.07. Формат 60х84/16. Бумага для множ. аппаратов. Усл. печ.л. 1,9. Уч.- изд.л. 2,1. Тираж 100 экз. Заказ № 255

Ризограф ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

